



iTEACH: EXPERIENȚE DIDACTICE

ISSN 2247 – 966X

Nr. 71 / IULIE 2017

71

Planul de acțiune – instrument pentru educație de calitate și creativă

| de ALINA DEZSO

Jocul ca activitate fundamentală: jocul în era digitală

| de MIHAELA COMAN

Metode active: investigarea științifică și învățarea prin intermediul poveștilor

| de IRINA-OANA FILIP

Modalități de îmbunătățire a comunicării în cadrul grupului

| de MIHAELA VEREȘ

Teoria inteligențelor multiple aplicată în învățământul preșcolar

| de SILVIA GHINEA

În căutarea motivației elevilor

| de LENUȚA-OTILIA DOINA

(Auto)cunoașterea lectorului adolescent – o abordare freudiană

| de CRISTIANA HÂRUȚA

Locul culturii în cadrul orelor de limbi străine

| de GEORGIANA SĂVESCU



Editor: TEHNE- Centrul pentru Inovare în Educație



Online: www.iteach.ro/experiencedidactice



Partener: Institutul de Științe ale Educației

Revista "iTeach: Experiențe didactice" își propune să promoveze aspectele practice ale predării, învățării și evaluării școlare prin aducerea în prim plan a experiențelor concrete ale cadrelor didactice. Constituie un canal de comunicare și de informare în cadrul comunității cadrelor didactice înscrise pe platforma iTeach.

Descriere prin cuvinte cheie:

didactică aplicată, practică pedagogică, situații educative, experiențe didactice

iTEACH: EXPERIENȚE DIDACTICE

Cod de identificare ISSN / înregistrarea Bibliotecii Naționale a României:
iTeach: Experiențe didactice (online) = ISSN 2247 – 966X
ISSN – L = 2247 – 966X

EDITOR: **TEHNE- Centrul pentru Inovare în Educație**

www.tehne.ro



REDACȚIA:

Str. Dr. Louis Pasteur 54
București 050536

COLECTIV DE REDACȚIE

dr. Olimpiu ISTRATE (Universitatea din București, Departamentul pentru Formarea
Profesorilor)

dr. Oana GHEORGHE (Institutul de Științe ale Educației)

dr. Simona VELEA (Institutul de Științe ale Educației)

Alexandra BUNICA (Institutul de Științe ale Educației)

Doru ȘTEFĂNESCU (Social IT)

dr. Simona GĂBUREANU (Universitatea Politehnica București, Catedra pentru Pregătirea
Personalului Didactic)

dr. Ema FÂCIU (Universitatea "Vasile Alecsandri" din Bacău, Școala doctorală; Casa
Corpului Didactic "Grigore Tăbăcaru" Bacău)

E-MAIL: echipa@iteach.ro

PAGINA REVISTEI:

www.iteach.ro/experiencedidactice

Planul de acțiune – instrument pentru educație de calitate și creativă

Alina Dezso

Grădinița cu program prelungit Floare de Colt Brad



Ca profesori, întâmpinăm, de multe ori, provocări cărora nu știm cum să le răspundem. În multe dintre situații, planul de acțiune se dovedește demersul eficient de soluționare a acestora. Etapele concrete de elaborare a acestuia ne conduc înspre conștientizarea și vizualizarea clară a aspectelor relevante, dar și înspre reflecție și identificarea soluțiilor și oportunităților.

Articolul se dorește a fi un exemplu de bună practică, împărtășind cunoștințe dobândite în urma participării la mobilitatea în scopul formării profesionale, din cadrul Proiectului „Creative&Critical Mind” (2016-1-RO01-KA101-024292), finanțat de către Uniunea Europeană, prin programul Erasmus+. Acest proiect este implementat în Grădinița cu Program Prolungit „Floare de colț” Brad, în perioada 1 iulie 2016 – 30 iunie 2017.

Iată o aplicație concretă a planului de acțiune, focalizată pe îmbunătățirea practicii didactice pe care și-o propune profesorul:

1. Definește problema.

Copiii grupei cu care lucrez au rareori șansa de a-și exprima ideile, de a-și folosi și dezvolta creativitatea, gândirea critică sau capacitatea de rezolvare a problemelor/ conflictelor, competențe absolut necesare în dezvoltarea lor ca viitori adulți ai secolului XXI.

2. Reformulează problema. Focalizează-te pe tine! “Be as free” <- Gândire critică

- Ca profesor, cunosc aspecte teoretice legate de creativitate, gândire critică sau „problem solving”, dar aceste cunoștințe sunt vagi, unele chiar depășite. Am nevoie de studiu individual pentru a dobândi aceste cunoștințele teoretice, din domeniul psihologiei și pedagogiei, astfel încât să pot înțelege schimbările care se produc la nivel mental atunci când creativitatea sau gândirea critică se dezvoltă.

- Nu utilizez, în practica mea curentă la clasă, metode și tehnici de dezvoltare a creativității, gândirii critice sau „problem solving”, dar îmi doresc foarte mult să-mi îmbunătățesc practica.
- Atitudinea pe care o am în fața dificultăților nu este întotdeauna cea mai bună, îmi este deseori teamă de eșec, de greșeli; nu îmi folosesc resursele interioare în direcția rezolvării problemei, mă concentrez pe problemă/dificultate, nu pe soluții.
- Mi-e teamă să inițiez, aștept inițiativa din partea celorlalți, deși îmi doresc să încep să produc schimbarea.

3. Definește ținta pentru problemă/ pentru fiecare aspect al problemei.

- Însușirea aspectelor teoretice legate de creativitate, gândire critică și rezolvarea de probleme, înțelegerea conceptelor și al rolului acestora în dezvoltarea generală a copilului.
- Însușirea metodelor și tehnicilor de dezvoltare a creativității și gândirii critice, finalizarea unui curs de formare, consultarea exemplarelor de bună practică (resurse online: articole, filmări-YouTube).
- Aplicarea noilor metode și tehnici în predarea zilnică a activităților, selectarea unor strategii de predare potrivite conținutului curricular propus; notarea observațiilor, ca feedback acordat personal, în scopul îmbunătățirii practicii pedagogice (fișa de reflecție).
- Adoptarea atitudinii pozitive, încrezătoare în fața dificultăților întâmpinate, acceptarea acestora, focalizarea pe oportunități, soluții; utilizarea resurselor personale în scopul atingerii țăintelor propuse; dezvoltarea personală (din punct de vedere al creativității, gândirii critice și capacității de rezolvare a problemelor) prin aplicarea cunoștințelor asimilate/ competențelor profesionale dezvoltate.
- Asumarea riscului, producerea schimbării.

4. Rescrie ținta <- N.L.P. Descrie rezultatele în stil afirmativ, pozitiv.

- dețin cunoștințe teoretice, din domeniul psihologiei și pedagogiei care mă ajută să identific particularitățile individuale ale fiecărui copil și nevoile sale de învățare/ dezvoltare.
- înțeleg cum să aplic noile metode și tehnici;
- ascult mai mult copiii, respect interesele lor de cunoaștere;
- amenajăm împreună un spațiu al creativității, o zonă în care ne retragem pentru a ne regăsi, pentru a deveni creativi!
- selectez strategiile didactice care simt că ar fi cele mai eficiente (Lista de verificare „SCAMPER”, „Jocul întrebărilor”, „Tehnica întrebărilor socratice”, „Frame-storming”, „IDEALS”, „Punctul de vedere al celorlalți” („Others Point of View”), „Considerarea tuturor factorilor” („Consider All Factors”), „Tratamentul ideilor” („PMIF”), încerc, îmbunătățesc ideea inițială, creez noi contexte de învățare.
- adresez întrebări care stimulează creativitatea și gândirea critică a copiilor, caut cel mai bun răspuns nu îl aștept pe cel corect!
- încurajez orice idee, ofer suport în demersul copilului de a argumenta/suține idei; reușesc să „văd” lucrurile din perspectiva celui alt;
- planific secvențe de lecție pe care sunt nerăbdătoare să le predau; susțin activitățile cu zâmbetul pe buze mereu, cu entuziasm și energie;
- sunt atentă la propria atitudine, sunt pozitivă, mă autoeduc; acasă, îmi asigur un spațiu în care mă pot regăsi și pot reflecta asupra lucrurilor;
- îmi regăsesc resursele personale meditând.

5. Alternative (3-5) <- Gândire creativă

- dezbat aspecte sau modalități ale implementării noilor metode și tehnici de dezvoltare a creativității și gândirii critice;
- înțeleg și utilizez exemple de bună practică preluate de la colegi;
- caut, în mod consecvent, modalități de îmbunătățire a modului de aplicare a

metodelor și tehnicilor practicate, direcții de dezvoltare a acestora;

- citesc literatură de specialitate, mă țin la curent cu noutăți în domeniul metodologiei didactice.

6. Plan de acțiune. Agenda: cine, cum, când (planificare a obiectivelor pe termen lung) <- Gândire critică

- Întrebările pe care le adresez în mod constant: „Ce?”, „Cine?”, „Cum?”, „Când?”.
- Însușirea aspectelor teoretice legate de cele șase capacități creative (fluență, originalitate, conectivitate, abstractizare, imaginație, flexibilitate). Cum? Prin studiu individual, dezbateri cu colegii, identificarea manifestărilor copiilor în timpul activității la clasă, perceperea acestora, identificarea propriilor manifestări ale creativității/ gândirii critice.
- Însușirea metodelor și tehnicilor de dezvoltare a creativității și gândirii critice. Cum? Prin însușirea, în prealabil, a pașilor de urmat în aplicarea fiecărei metode, aplicarea propriu-zisă a acestora la clasă, analiza și înregistrarea rezultatelor (liste de verificare, grile de evaluare criterială), feedback personal.
- Exersarea în scopul dezvoltării competențelor personale de rezolvare a problemelor. Cum? Prin utilizarea eficientă a tipurilor de întrebări, materializarea oportunităților zilnice în scopul exersării competențelor de „problem solving”.
- Aplicarea noilor metode și tehnici în predarea zilnică a activităților. Cum? Prin crearea unor situații-problemă care stimulează creativitatea și gândirea critică; sesiuni de meditație, de identificare a resurselor personale în spațiul creativ, muncă în grup.
- Adoptarea atitudinii pozitive. Cum? Prin predarea cu convingere, zâmbet și bună dispoziție, joacă și muzică, Biodanza.
- Dezvoltarea personală. Cum? Prin rutina de a utiliza întrebările reflectivă, gândire pozitivă; conștientizarea existenței resurselor personale și utilizarea acestora, a creativității

și gândirii critice, competențelor de problem solving; înlăturarea barierelor personale.

- Asumarea riscului, producerea schimbării. Cum? Prin gândire liberă, deschisă spre noi încercări și provocări.

7. Cum am de gând să continui?

...cu încredere în sine și în propriile resurse, fără să uit că „greșelile sunt profesorii noștri!”

Nicio zi fără creativitate, „imposibilul este posibil”!

Bibliografie:

Suport de curs „Creative&Critical Mind”, formator Ana Aurora Carasco Garcia.

Jocul ca activitate fundamentală: jocul în era digitală

Mihaela Coman

Scoala cu clasele I-VIII Razvani



Cele mai multe studii, articole și cercetări recente ne atrag atenția asupra impactului pe care accesul la calculator și privitul la televizor nedozate corespunzător îl au asupra dezvoltării armonioase a copiilor noștri.

Sarcina noastră, a adulților, este aceea de a nu facilita accesul copiilor la un computer, mai ales fără a se preciza clar timpul și modul în care poate fi utilizat, pentru că s-ar putea să nu avem sorți de izbândă în cazul în care dorim să înlăturăm acest obiect din viața și din rutina zilnică a copilului.

Un studiu din anul 2007 al Consiliului Național al Audiovizualului arată că, în timpul liber, 98% dintre copiii cu vârsta cuprinsă între 6 și 15 ani au în preferințe privitul la TV, iar 45% doresc să se joace pe calculator. Din păcate, calculatorul și jocurile online au devenit un înlocuitor al activităților educative sau recreative, copiii abandonând orice inițiativă în acest sens. Majoritatea copiilor din ziua de astăzi au acces la un calculator sau la tabletă. Parinții achiziționează, de obicei, calculatoare sau tablete pentru rezolvarea unor sarcini la școală sau desfășurarea unor activități cu suport direct – de exemplu, studiul limbii engleze. Din păcate, jocurile copilăriei noastre de tipul De-a v-ați ascunselea, Rațele și vânătorii, Miuța, Lapte gros... sunt aproape necunoscute noii generații.

Multor copii, deprinși încă de mici cu senzațiile captivante pe care le prezintă calculatorul, jocurile cu alți copii și în aer liber li se par din cale afară de obositoare. Nu mai vorbesc despre jocurile pe roluri, în care copilul joacă spontan spectacole întregi improvizate, însă le lipsește fantezia. Dar și cei care le joacă organizează, de obicei, niște scene de bătaie, care amintesc în mod dureros episoade din jocurile pe calculator. Fantezia lor, de asemenea, nu depășește diversele tipuri de magie și nimicire fizică a adversarului. De obicei, sunt pasionați de calculator îndeosebi așa numiții copii dificili: copiii cu un grad scăzut de încredere în sine, care au rezultate slabe la școală, care întâmpină dificultăți în comunicarea cu cei de o vârstă cu ei etc. Cu alte cuvinte, cu cât mai multe bariere psihologice are un copil în viața reală, cu atât mai adânc se afundă în cea virtuală.

Sarcina noastră, a adulților, este aceea de a nu facilita accesul copiilor la un computer, mai ales fără a se preciza clar timpul și modul în care poate fi utilizat, pentru că s-ar putea să nu avem sorți de izbândă în cazul în care dorim să înlăturăm acest obiect din viața și din rutina zilnică a copilului. Mai bine să punem de la bun început condițiile necesare. Iar ele trebuie să fie destul de aspre: maximum o jumătate de oră o oră pe zi. De fapt, și aceasta este prea mult. Medicii spun că micuții de 6-7 ani pot să petreacă la calculator, fără daune pentru sănătate, nu mai mult de 10 minute. Cu toate acestea, lumea noastră este într-o continuă mișcare. Trebuie să facem față provocărilor, iar copiilor noștri li se oferă oportunități în școală, în fața și, uneori, numai în acțiune directă asupra calculatorului – manuale digitale. Nu trebuie confundat timpul alocat studiului cu timpul alocat jocului pe calculator.

Întotdeauna trebuie să căutăm modalități prin care să îl provocăm pe copil să se joace cu noi, oferindu-i variante, dar, totul depinde de cât putem noi, adulții, să alocăm din timpul nostru, uneori tot din timpul petrecut în fața calculatorului, copilului. Copiii învață cel mai bine manipulând obiectele, prin acțiune directă. Noi trebuie să știm cum să ne jucăm cu proprii noștri copii! Avem nevoie de o educație a părinților!

Jocurile cu suport digital produc și probleme de învățare, deoarece copiii vor avea o motivație scăzută pentru asimilarea unor noi cunoștințe, vor fi incapabili să se mai concentreze, vor deveni hiperactivi și vor

răspunde din ce în ce mai greu cerințelor școlare. Se și pot observa câteva din problemele de învățare ale copilului din această generație: slaba capacitate de a asculta, de a înțelege și de a-și aminti materialul prezentat; dificultate în înțelegerea unor fraze mai lungi sau structuri gramaticale complexe; scăderea cunoștințelor de vocabular; lipsa unei lecturi atente și conștiente; performanțe scăzute în planificarea și organizarea propriilor idei.

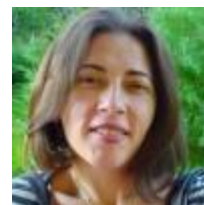
Cele mai eficiente modalități de a salva copilul de o dependență fără finalități pozitive sunt cele ce impun unele reguli în folosirea calculatorului de către copil, reguli în ceea ce privește durata de folosire, așa cum am precizat. Echipamentele digitale ar trebui să fie amplasate în locuri în care toți membrii familiei au acces și copilul este supravegheat, acestea fiind închise atunci când se ia masa sau se rezolvă eventuale teme, sarcini. Ar fi indicat să se aleagă cu mare atenție programele și jocurile/ aplicațiile utilizate de copii. Însă cel mai concludent este exemplul personal. În cazul în care părintele petrece foarte mult timp, la rândul său, în fața computerului, copilul va imita comportamentul. Trist este că unii părinți preferă „liniștea” din timpul în care copilul este absorbit de jocuri digitale.

Cazurile ideale sunt cele în care copilul este implicat activ în activități din jurul sau din casă: discuții, vizite la prieteni sau ale prietenilor, activități casnice – implicând și ordinea din camera, ajutorul la bucătărie sau la curățenie. De asemenea, desenele, activitățile cu material manipulativ sau intuitiv, ieșirile în parc, contactul cu alți tovarăși de joacă, de vârste diferite, sportul, lectura pot oferi ocazii potrivite de a petrece timp de calitate.

Bibliografie:

“Jocuri pentru copii de la o zi la șase ani” Anne Bacus, Ed. Teora
“Didactica preșcolară” Elinor Schulman Kolumbus, Ed. Integral București 1998
“Revista învățământul preșcolar” Nr.1-2/1992

Metode active: investigarea științifică și învățarea prin intermediul poveștilor



Irina-Oana Filip

Liceul Teoretic Garabet Ibraileanu Iași

Perioada preșcolarității este vârsta manifestării curiozității exprimată prin întrebări de tipul „de ce”, al căror răspuns conduce spre noi întrebări, motivându-l pe copil să învețe.

Propria experiență îmi permite să afirm că, în ultimii ani, abundența de mijloace media la care copilul are acces zilnic, prin acceptul și încuviințarea celor din mediul familial, îi inhibă de cele mai multe ori manifestarea acestei curiozități care este spontană și firească în primii ani ai copilăriei.

Cauza o reprezintă comunicarea insuficientă dintre părinți și copii, datorată tocmai fluxului informațional oferit de mijloacele media care acaparează nu numai atenția copilului, dar și a adultului. Efectele, pe termen scurt, pot fi remediate în cadrul instituțiilor de învățământ de către cadrele didactice prin stimularea curiozității copiilor utilizând metode și strategii de învățare active, însă pe termen lung, efectele pot fi devastatoare.

Am utilizat și utilizez metode și strategii active de învățare în activitatea mea didactică dar anul acesta am avut oportunitatea de a participa într-un proiect European Erasmus+, ce urmărește utilizarea metodei investigării științifice și noi metode active prin intermediul poveștilor tradiționale. Proiectul se numește “De la pădure la mare!” (*From the forest to the sea!*), astfel că fiecare echipă din cele patru țări europene: România, Estonia, Belgia și Portugalia a trebuit să selecteze câte două povești tradiționale, dintre care una are ca tematică pădurea și cealaltă marea, și pe baza acestor povești să dezvolte activități didactice de tip *indoor* și *outdoor*, exemplele de bună practică fiind publicate la final într-o carte virtuală.

Provocarea a constituit-o atât tematica prestabilită dar și poveștile tradiționale, purtătoare a moștenirii culturale a altor popoare, cu valori culturale diferite dar și cu sisteme educaționale diferite.

Metoda investigării științifice este utilizată frecvent în activitatea didactică cu elevii din ciclul primar, gimnazial sau liceal în special în domeniul științe. Deși foarte puțin utilizată la nivel preșcolar, metoda a dovedit că dă rezultate de un real succes în activitatea mea didactică, folosită împreună cu noile metode și

strategii active de învățare, în domenii precum limbă și comunicare, domeniul estetic și creativ, domeniul om și societate și chiar și domeniul psihomotric, atât în activitățile din sala de grupă, cât și în activitățile în aer liber, oferind:

- trezirea și stimularea curiozității copilului, care își exprimă nevoia de cunoaștere punând întrebări;
- manifestarea liberă și dezinvoltă a creativității în funcție de interesul și nevoile proprii de dezvoltare;
- exprimarea volitivă de participare la activități ce îl ajută să descopere răspunsuri la propriile întrebări sau să investigheze răspunsul la întrebările colegilor;
- manifestarea benevolă a interesului de a lucra în echipă și mai ales de a găsi și a alege singur instrumentele de lucru care îi sunt necesare;
- comunicarea ideilor și opiniilor de a realiza investigații simple în cadrul activităților de învățare dirijate sau nedarjate etc.

Lista poate continua, mai ales dacă există o colaborare strânsă cu familia. Mai mult decât atât, este necesară încurajarea părinților de a răspunde la întrebările aparent simple și fără sens ale copiilor, de a comunica mai mult și a petrece mai mult timp împreună și nu în ultimul rând de a-i ajuta să înlocuiască jucăriile de tip gadget cu ieșiri în aer liber, absolut importante pentru dezvoltarea armonioasă a micuților.

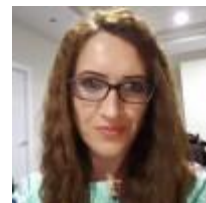
Activitățile în aer liber desfășurate în cadrul proiectului au fost primite cu entuziasm atât de către copii cât și de către părinți, unele dintre acestea implicând activ și părinții, care au redescoperit plăcerile copilăriei de a căuta și descoperi "comorile pădurii" și apoi a le investiga. Deși știu foarte bine că nu putem compara nici organizarea și nici quantumul activităților de tip *outdoor* realizate de instituții de învățământ din alte țări europene, pot afirma că, desfășurate în mod frecvent pe termen lung, astfel de activități îmbunătățesc în primul rând sistemul imunitar al copiilor și, de asemenea:

- Dezvoltă vocabularul – copiii învață cuvinte noi din contactul direct cu mediul înconjurător (ex. cuib, vizuină, scoartă, baltă).
- Dezvoltă capacitățile psihomotrice – copiii învață să sară, să ocolească obstacole și chiar să cadă fără a se lovi.

- Dezvoltă încrederea în sine și îmbunătățesc perseverența și răbdarea – de exemplu, micuții pot aștepta mai mult decât de obicei fără a le fi teamă, întoarcerea unei păsări la cuib, pentru a analiza comportamentul puilor care o așteaptă etc.
- Dezvoltă motivația, îmbunătățind astfel rezultatele învățării creând astfel o bază solidă pentru achizițiile viitoare pe celelalte trepte de învățământ.

Rezultatele tuturor activităților m-au uimit atât pe mine cât și pe colegi, mai ales în ceea ce privește manifestarea comportamentului și a atitudinii copiilor dar și a părinților și de aceea recomand tuturor celor interesați să experimenteze acceptând provocarea de a utiliza noile metode și strategii de învățare având ca suport poveștile din patrimoniul nostru cultural sau al altor țări, deschizându-le copiilor "fereastra să zboare" pe meleaguri noi ce așteaptă a fi descoperite.

Modalități de îmbunătățire a comunicării în cadrul grupului



Mihaela Vereș

Scoala Gimnaziala Nr. 3 Cugir

În educație, comunicarea este vitală: modul în care noi, profesorii, reușim să comunicăm cu elevii este direct responsabil de comportamentele acestora. Pentru ca actul de comunicare să fie autentic și de calitate, este necesar ca fiecare profesor să asculte, să observe, să analizeze, să controleze calitatea mesajului și să se exprime în funcție de elev. Iar metodele moderne, centrate pe elev, permit acest lucru mult mai mult decât cele tradiționale.

Studiile din domeniul educației arată că problema comunicării este vitală în sistemul de învățământ, întrucât ea este responsabilă, în foarte mare măsură, de eficiența actului educativ. Comunicarea permite integrarea socială, stabilirea de relații interpersonale, relaționarea cu ceilalți, raportarea la aceștia. Această enumerare poate continua, avantajele unei comunicări eficiente fiind nenumărate.

Profesorii zilelor noastre pun mare accent pe comunicare, atât datorită schimbărilor petrecute la nivel economic, social, cultural, cât și pentru că învățământul este centrat acum pe elev, iar acesta se

poate forma adecvat numai într-un cadru care să îl încurajeze și să-i valorifice la maximum potențialul de ființă socială.

Dacă nu reușim să comunicăm cu elevii noștri, atunci nu vom avea niciodată rezultate. Deprinderea de comunicare se învață, la fel ca și cea de relaționare cu lumea înconjurătoare. Ca dascăli, avem misiunea extrem de importantă de a-i ajuta pe elevi să comunice pentru a evita eventualele probleme care pot apărea, pentru a evita izolarea de ceilalți, pentru a-i deschide pe elevi spre lume și spre tot ceea ce înseamnă aceasta.

Dificultățile de comunicare reduc calitatea și frecvența experiențelor de învățare, ceea ce duce la scăderea randamentului școlar și a performanțelor școlare.

Un tip special de comunicare este comunicarea de grup (comunicarea între membrii grupurilor și comunicarea dintre oamenii din grupuri cu alți oameni. Echipa educațională, microgrup rezultat din divizarea clasei de elevi printr-o varietate de tehnici pentru îndeplinirea uneia sau mai multor sarcini educaționale, este cea care, în lipsa unei comunicări eficiente între membrii ei, nu poate funcționa.

În cadrul acestor microgrupuri educaționale se disting următoarele ipostaze ale comunicării: *obișnuite* (normale, știute, cunoscute, generând siguranță) și *neobișnuite* (necunoscute, pline de mister, cu elemente ascunse). Profesorului îi revine sarcina ca, pornind de la situațiile cunoscute, obișnuite, să caute și să aplice metode, strategii care să provoace, să stimuleze interesul elevilor și dorința lor de participare activă la demersul instructiv-educativ.

Metode didactice care stimulează direct dorința de participare a elevilor la actul comunicării sunt metodele gândirii critice. Acestea au meritul de a implica activ fiecare membru al grupului format, fie că vorbim de clasa întreagă, fie că ne referim la munca pe grupe mici.

Spre exemplu, în predarea câmpului lexical, dacă se va lucra frontal – cum se obișnuiește în mod tradițional – doar o parte din elevii clasei vor participa la activitatea instructiv-educativă, deci implicit la actul comunicării. Pentru a determina participarea întregului grup am aplicat, realmente cu succes, **metoda RAI (răspunde/ aruncă/ întreabă)**, adaptată sub forma exercițiului energizant intitulat „*Mingea vorbitoare*”: o minge de burete era aruncată de la un elev la altul, fiecare rostind la primirea mingii un cuvânt din câmpul lexical propus de mine sau chiar de către primul elev care a primit mingea. Astfel, elevii

toți au fost antrenați, creându-se totodată și o atmosferă relaxată, de joc, lucru deosebit de important în special pentru elevii de clasa a V-a, cărora le este greu, de multe ori, a se adapta la trecerea de la ciclul primar la cel gimnazial. Acesta este doar un exemplu de stimulare a comunicării în cadrul grupului, exemplu concret, despre care putem afirma, atât eu cât și alte cadre didactice care l-au aplicat, că are rezultate, atât la nivel cognitiv, cât și la nivel afectiv (elevii devin mai relaxați și poate fi aplicat rapid în momente când dascălul simte o stare tensionată în colectivul pe care-l îndrumă) și, nu în ultimul rând, la nivel psiho-motor (elevii se mișcă atunci când aruncă și prind mingea). O astfel de metodă acoperă toate cele trei categorii de obiective operaționale (cognitive, afective și psiho-motorii) care ar trebui să se regăsească în orice lecție susținută la clasă.

O altă metodă modernă care asigură participarea tuturor elevilor (sau aproape a tuturor elevilor) la actul comunicării este **metoda „Știu/ Vreau să știu/ Am aflat”**. Poate fi aplicată, spre exemplu, atunci când se introduc date despre un autor sau opere noi ale unui autor care a mai fost studiat într-un an anterior. Fiecare elev va putea participa, dacă nu la copierea rubricii „Știu”, atunci la completarea uneia din următoarele rubrici „Vreau să știu” sau „Am aflat”. Primele două rubrici se completează interactiv cu elevii într-o primă oră în clasă, pentru completarea celei din urmă lăsându-se timp elevilor să caute răspunsuri, să se documenteze, urmând ca aceasta să fie completată într-o oră ulterioară, stabilită împreună cu elevii. Iată cum arată tabelul completat cu elevii unei clase a VI-a în urma aplicării acestei metode care i-a stimulat în mod deosebit în a căuta informații suplimentare despre cel supranumit „*Luceafărul poeziei românești*”:

Biografia unui om de geniu – Mihai Eminescu

(continuare pe următoarea pagină)

Știu	Vreau să știu	Am aflat
- S-a născut la Botoșani la 15 ianuarie 1850. - Petrece copilăria la Botoșani și Ipotești. - A fost supranumit „Luceafărul poeziei românești”. - A fost prieten bun cu Ion Creangă. - A iubit-o pe Veronica Micle, ea fiind marea dragoste a vieții lui. - Se îmbolnăvește grav, tânăr fiind, și în ultimii ani din viață boala psihică revine de mai multe ori, scriitorul nemaieuzind să lucreze ca înainte. - Numele lui real a fost Mihail Eminovici, acesta fiindu-i schimbat mai târziu în Mihai Eminescu. - Moare la 15 iunie 1889 la numai 39 de ani.	- Cine au fost părinții lui? A avut frați? - Unde și când și-a făcut studiile? - Când a publicat prima poezie? - Când i-a fost schimbat numele și de către cine? - Unde a murit Eminescu și unde a fost îngropat? - Ce altceva a creat în afară de poezie? - Ce meserii a practicat de-a lungul vieții sale?	- Mihai Eminescu a fost al șaptelea din cei 11 copii ai căminarului Gheorge Eminovici, provenit dintr-o familie de țărani români din nordul Moldovei, și al Ralucăi Eminovici, născută Jurașcu. - Între 1858 și 1866, urmează cu intermitențe școala la Cernăuți. Termină clasa a IV-a clasificat al cincilea din 82 de elevi după care face 2 clase de gimnaziu. Părăsește școala în 1863, revine ca privatist în 1865 și pleacă din nou în 1866. Din 1866 până în 1869, pribegeste pe traseul Cernăuți – Blaj – Sibiu- Giurgiu – București. Între 1869 și 1862 este student la Viena. Urmează ca auditor extraordinar Facultatea de Filozofie și Drept, dar audiază și cursuri de la alte facultăți. Între 1872 și 1874 este student ordinar la Berlin. Junimea îi acordă o bursă cu condiția să-și ia doctoratul în filozofie. Urmează cu regularitate două semestre, dar nu se prezintă la examene. - În ianuarie 1866 moare profesorul de limba română Aron Pumnul și elevii acestuia scot o broșură, <i>Lăcrămioarele învățăcelor gimnaziști</i>, în care apare și poezia <i>La mormântul lui Aron Pumnul</i>, semnată M. Eminoviciu. La 9 martie 1866 debutează în revista „Familia”, din Pesta, a lui Iosif Vulcan, cu poezia <i>De-aș avea</i>. - Numele i-a fost schimbat din Mihail Eminovici în Mihai Eminescu de către Iosif Vulcan la publicare primei sale poezii în revista „Familia”. - Eminescu a murit în sanatoriul doctorului Șuțu în București și a fost îngropat în cimitirul Bellu, alături de alte personalități de seamă ale culturii române. - A creat basme precum <i>Făt Frumos din Lacrimă</i>, romane ca <i>Geniu pustiu</i> și nuvele fantastice și filozofice cum sunt <i>Avatarii faraonului Tla</i>, <i>Sărmanul Dionis</i>. - A fost: funcționar la diverse instituții din Botoșani (la tribunal și primărie), sufleur și copist de roluri în trupa lui Iorgu Caragiali, apoi sufleur și copist la Teatrul Național, unde îl cunoaște pe I.L.Caragiale, director al Bibliotecii Centrale din Iași, profesor suplinitor, revizor școlar pentru județele Iași și Vaslui, redactor la ziarul „Curierul de Iași”, redactor și apoi redactor-șef al ziarului „Timpul”.

Acestea sunt doar două exemple de metode care stimulează participarea directă a elevilor la actul comunicării în cadrul grupului. Pentru ca aceasta să fie autentică și de calitate, fiecare profesor trebuie să asculte (să ia în considerare punctul de vedere al elevului), să observe evenimentele de natură verbală și nonverbală în situația de comunicare, să analizeze pentru a discerne, să controleze calitatea mesajului (feedback-ul) și să se exprime în funcție de elev și de obiectul comunicării. Iar metodele moderne, centrate pe elev, permit acest lucru mult mai mult decât cele tradiționale.

Asta nu înseamnă ca rolul metodelor didactice tradiționale este anulat. Nicidecum. Ci doar că, în ciuda faptului că metodele moderne cer mai mult spațiu și timp în cadrul strategiei didactice abordate la clasă și implică un alt mod de organizare a activității, mai sofisticat, și chiar mutarea mobilierului școlar, totuși, ele asigură participarea elevilor în mod activ la actul comunicării în mai mare măsură decât metodele tradiționale.

Prin urmare, profesorul trebuie să dezvolte diverse tehnici de comunicare în timpul actului didactic, dictate de finalitatea situației. El trebuie să fie un fin observator, în stare să înțeleagă și să decodeze interacțiunile din cadrul grupului, deoarece calitatea relației profesor-elev/i este principalul factor care generează calitatea comunicării și, asemenea oricărei învățări, învățarea comunicării obligă la adaptări și acomodări.

Bibliografie:

1. Crețu Daniela, Nicu Adriana, Pedagogie și elemente de psihologie, Editura Universității „Lucian Blaga”, Sibiu, 2004, p. 150-168;
2. Cucoș Constantin, Pedagogie, Editura Polirom, Iași, 2006, p. 127-137;
3. Pamfil Alina, Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise, Editura Paralela 45, Pitești, 2003, p. 59-67.

Teoria inteligențelor multiple aplicată în învățământul preșcolar

Silvia Ghinea

Grădinița cu program normal Casuta Piticilor Municipiul Buzău



Probabil că fiecare dintre noi a observat, în activitatea didactică, cât de diferite sunt comportamentele copiilor, dar poate că nu întotdeauna am știut să ne racordăm predarea la nevoile și interesele acestora. Din dorința de a-i educa cât mai bine, avem tendința de a-i îndruma pe copii în procesul de învățare fără a ține cont de competențele și nevoile lor, uitând, uneori, că misiunea noastră nu este instruirea, ci, mai degrabă, a face fiecare copil să învețe în modul lui specific, prin mijloacele cu ajutorul cărora funcționează cel mai bine, în sensul valorizării și dezvoltării potențialului propriu.

„Nu e nevoie să știm cât de inteligentă este o persoană, ci mai degrabă este util să știm ce tipuri de inteligență posedă persoana respectivă.” Mary Meeker

Fiecare copil învață diferit, în funcție de aptitudinile sale. *„Același copil poate fi interesat, gânditor și angajat în anumite conținuturi, în timp ce se poate dovedi irascibil, impulsiv și neatent pe alte conținuturi.”* (Gardner, 2006)

Teoria inteligențelor multiple, propusă de Howard Gardner, vine în întâmpinarea acestor probleme, ajutându-ne să înțelegem că fiecare copil poate fi deștept în diferite feluri și instrumentându-ne în a-i ajuta să evolueze diferit. Această teorie justifică ceea ce se poate constata, de altfel, în activitatea cotidiană a fiecăruia: că nu învățăm în același mod, că avem stiluri și atitudini de învățare diferite și, ca urmare, avem nevoie de un tratament diferit, individualizat pe tot parcursul procesului de instruire și formare.

Această necesitate este prevăzută chiar și în Declarația universală a drepturilor omului: *„Educația trebuie să urmărească dezvoltarea deplină a personalității umane și întărirea respectului față de drepturile omului și față de libertățile sale fundamentale...”*. Așadar, este dreptul fiecărui copil de a fi tratat diferențiat, astfel încât să se asigure dezvoltarea armonioasă a personalității sale, în funcție de dominantele sale de inteligență și de tipul său de personalitate.

Conform acestei teorii, fiecare dintre noi este înzestrat cu un dar. În acest sens, metoda ideală de învățare variază de la copil la copil, ea trebuind să antreneze tocmai aceste abilități personale. Scopul acestei teorii

este clar definit: *„Fiecare copil ar trebui să fie capabil să se dezvolte la maximum de capacitate în conformitate cu potențialul propriu”*.

Implicarea teoriei inteligențelor multiple în individualizarea învățării demonstrează că toate tipurile de inteligență au același grad de importanță în dezvoltarea personalității copiilor. Rolul grădiniței și al educatorilor constă în descoperirea profilului cognitiv și aptitudinal al fiecărui copil și dezvoltarea acestor inteligențe. Pornind de la aserțiunea fundamentală a acestei teorii, că cele opt tipuri de inteligență sunt necesare pentru o funcționare optimă a intelectului uman, în procesul instructiv-educativ trebuie să li se acorde aceeași importanță.

Consider că noi, cei care lucrăm cu copiii, trebuie să-i tratăm din perspectiva dezvoltării, percependu-i ca fiind unici, demni de respect și înțelegere, înzestrați cu anumite talente, dar și cu slăbiciuni. Numai astfel putem crea pentru ei experiențe satisfăcătoare, realizând o educație care să răspundă nevoilor, intereselor și profilului de inteligență al acestora.

În societatea actuală are loc un proces dinamic care ne obligă pe toți să ținem pasul cu evoluția societății și, implicit, a educației. Nevoile și cerințele copiilor pretind educatorilor o schimbare radicală a modului de abordare a activității didactice, impunând o abordare modernă cu influență fundamentală asupra dezvoltării ulterioare a copilului.

Nevoia de reformă, dorința de schimbare și de respectare a diversității copilului m-au motivat să împrumut și să experimentez exemple de bună practică, eliminând șabloanele, în favoarea unor modele pentru viață ce reprezintă un exercițiu conștient, modern și eficient. Pentru mine este o provocare să încerc să valorific, prin strategii individualizate, potențialul fiecărui copil, în funcție de capacitățile care se evidențiază și nu numai, acordând o atenție deosebită, în același timp, educării caracterului copiilor, urmând îndemnul lui Einstein: *„Nu căutați să fiți oameni de succes, căutați să fiți oameni de valoare!”*

Bibliografie:

1. Gardner, H. (2006). Inteligențe multiple-nou orizonturi. București: Editura Sigma.
2. Gardner, H. (2005). Minte disciplinată: educația pe care o merită orice copil, dincolo de informații și teste standardizate. București: Editura Sigma.

În căutarea motivației elevilor

Lenuta-Otilia Doina

Școala Gimnazială Herla



Toți suntem de acord că școala, prin însuși rolul său, trebuie să ofere motivație pentru învățare, astfel încât elevii să fie dispuși să depună eforturi pentru a-și însuși cât mai multe lucruri noi, de care apoi vor avea nevoie în activitatea socială, profesională sau personală, pe tot parcursul vieții. În funcție de atractivitatea performanței sau de dificultatea sarcinilor, toți elevii au acces la succes. De ce, atunci, unii ajung să învețe doar pentru a promova, iar alții eșuează deși au capacitățile necesare?

Motto: „Pentru a-i conduce pe ceilalți, trebuie să-i motivezi;
pentru a-i motiva pe ceilalți, trebuie mai întâi să vă puteți motiva singuri.”

(Max Landsbery)

Sentimentul propriei eficiențe

Elevul trebuie condus către a-și putea aprecia propriile posibilități care îi sunt necesare pentru organizarea activității de învățare, în așa fel încât să atingă performanța. Aceasta înseamnă să aibă un nivel de aspirație adecvat propriilor capacități: nu se va supraestima, ceea ce l-ar duce la eșec și nici nu se va subestima, ratând astfel șansa de a realiza ceva în acord cu posibilitățile lui. Cu alte cuvinte, se va concentra pe ceea ce este important, fără emoțiile inerente unei motivări prea puternice, care l-ar putea dezorganiza.

Cui atribuie succesul sau eșecul?

Atunci când succesul este atribuit efortului depus și capacităților proprii, în ciuda complexității sarcinii, stima de sine e crescută, iar elevul va fi împăcat cu sine. Când însă neșansa e vinovată de eșec, e clar că așteptările referitoare la rezultate au fost scăzute, la fel ca și stima de sine, deci elevul nu conștientizează lipsa efortului și nici nu asociază capacitățile proprii cu succesul. Este la fel de adevărat faptul că rolul profesorului este și acela de a ridica nivelul de performanță al elevilor, deci de a le ridica nivelul așteptărilor, determinându-i să-și depășească astfel atât nevoile, cât și potențialul.

Contează stima de sine?

Da, într-o măsură foarte mare, pentru că ea afectează estimările elevilor asupra evaluărilor efectuate de profesori: elevii cu o stimă de sine scăzută cred că profesorii îi evaluează negativ, iar cei cu stima de sine mai mare vor supraestima caracterul pozitiv al

aprecierilor celorlalți. Este de dorit, așadar, ca elevii să fie conduși de profesori către creșterea stimei de sine și, în același timp, către o autoevaluare realistă și eficientă.

Motivația intrinsecă

Scopul profesorilor ar trebui să fie acela de a le menține trează curiozitatea elevilor. Dacă profesorii reușesc să gradeze dificultatea și să trezească interesul pentru disciplina pe care o predau, motivația extrinsecă poate deveni intrinsecă: dacă un elev învață la început pentru note, dar descoperă frumusețea în învățare, va ajunge să învețe de plăcere.

Motivație pozitivă vs motivație negativă

Trebuie cunoscut, în acest caz, experimentul lui E. B. Hurloc. Prin acesta s-a dovedit că grupul de elevi care a fost lăudat în urma unei activități inițiale, a dobândit o stare afectivă pozitivă și tonifiantă, care a crescut eficiența următoarei activități, în timp ce grupul dojenit a scăzut eficiența. Pentru al treilea grup, ignorarea a condus la lipsa trăirilor afective, dovedindu-se astfel ineficiența metodei. (Elena Fulger, „Motivația învățării”, p. 69)

Colaborăm sau intrăm în competiție?

Competiția poate expune elevul unor riscuri precum: apariția conflictului, a comportamentului agresiv, a lipsei comunicării, a concentrării pe inducerea eșecului celuilalt, în locul obținerii succesului propriu. „Dorința de a se ridica, prin competiție, este uneori prea mult legată de dominare, mai puțin de progres.” (Mihaela Roco, „Creativitate și inteligență emoțională”, p. 102) De profesor depinde ca intrarea în competiție să corespundă unor valori și să fie stimulativă prin corectitudine. Este, însă, la fel de adevărat faptul că, prin cooperarea neatenț ghidată de profesor, există riscul încurajării lenei sociale: elevul pasiv ajunge să învețe să se folosească de cei activi, care muncesc astfel și în locul său.

Auto-îndeplinirea profețiilor sau confirmarea comportamentală

Așteptările profesorului devin cauze pentru performanțele elevilor. De exemplu, faptul că un profesor are așteptări negative privitoare la o clasă de elevi, poate conduce la eșecul acelei clase. De ce? Pentru că profesorul s-a comportat în conformitate cu așteptările proprii, adică nu s-a implicat în asemenea măsură încât elevii să performeze.

Complexul de inferioritate

Când este evaluat negativ, elevul trebuie să înțeleagă faptul că evaluarea a vizat acțiunile sale și nu persoana sa. Iar aceasta depinde, iarăși, de tactul pedagogic al cadrului didactic. Cercetările psihologice

arată că este necesară și corectă o prețuire pozitivă necondiționată a celorlalți. Atunci când elevul nu e nevoit să se apere din punct de vedere afectiv, el se poate manifesta creativ și motivat. Altfel, aflat în defensivă, nu are cum să evolueze. Dimpotrivă, își poate pierde orice motivație naturală, în timp ce școala îl lipsește de oportunitatea de a întâlni provocări care să-i faciliteze învățarea.

Cum criticăm?

Există o adevărată artă de a critica, pe care orice profesor ar trebui să și-o însușească. Între exemple: critica-elogiul („Nu este rău, dar este puțin cam târziu.”), critica-stimul („Este deja mai bine, dar mai există lucruri care trebuie îmbunătățite.”), critica-speranță („Sper ca data viitoare să fie mai bine.”), critica-îngrijorare („Mă îngrijorează faptul că nu te străduiești să corectezi această greșală.”), critica-întrebare („Ce crezi că e bine să faci ca să îmbunătățești situația?”), critica-coparticipare („Probabil că nu am explicat suficient acest lucru.”), critica-analogie („Vă amintiți, ieri un coleg a făcut aceeași greșală.”), critica-retrăire („Sunt gata să mă pun în locul vostru, dar puneți-vă și voi în locul meu.”), critica-atenuare („Este doar o greșală de lucru.”), critica-mirare („Cum de n-ai observat asemenea greșală evidentă?”), critica-prevenire („Vă recomand să trageți propriile concluzii din cele întâmplate.”), critica-cerință („Vă cer să corectați imediat aceste greșeli.”), critica-încurajare („Nu-i nimic. Oricine poate greși. Data viitoare va fi mai bine.”), critica-temere („Mă neliniștește faptul că încă nu ați înțeles ce aveți de pierdut dacă veți continua așa.”), critica-observație („Nu pot fi mulțumit de comportamentul acesta nepolitic.”). (Gheorghe Arădăvoaice, „Motivația. Metode și tehnici de motivare”, p. 126-127)

Libertatea de alegere

Sunt mai motivați să realizeze anumite lucruri cei care cred că aceasta a fost alegerea lor, decât cei cărora lucrul le-a fost impus. Chiar și iluzia alegerii este un factor motivațional, de aceea este util să expunem elevilor mai multe lucruri de făcut, din care ei să aleagă unul, fiind astfel motivați să lucreze pentru că așa au ales ei.

Capcane în crearea motivației

Nu mereu ceea ce crede profesorul că motivează, îl și motivează real pe elev. De exemplu, dacă dorește să-și motiveze elevii și-i anunță că vor primi plusuri în catalogul personal acei elevi care vor termina primii de rezolvat o sarcină ușoară, e clar că tot elevii buni vor reuși acest lucru, ceea ce nu neapărat că-i va motiva și în niciun caz nu-i va motiva pe cei slabi sau care lucrează încet. Utilă este, în acest caz, o

diferențiere a sarcinilor de lucru, apoi precizarea elementului motivant.

În contextul în care dorim ca toți elevii să devină motivați, ar trebui să acordăm o atenție sporită timpului pe care îl alocăm răspunsurilor elevilor. Paradoxal, oferim mai mult timp de gândire și de răspuns elevilor capabili. Astfel, exact elevii „care au cea mai mare nevoie de un răgaz au cele mai mici șanse să-l obțină.” (John Hattie, „Învățarea vizibilă. Ghid pentru profesori”, p. 156)

Obiectivele de îndeplinit și criteriile de performanță

Dacă unui elev i se cere să învețe, de exemplu, verbul, precizându-se ce anume va trebui să știe despre verb la sfârșitul orei, el va reuși să-și analizeze singur propria învățare și își va putea chiar prezice performanța printr-o autoevaluare corectă. În același timp, un obiectiv formulat vag, fără criterii de performanță, nu-i oferă elevului niciun fel de motivație. E ca și cum cineva ne-ar spune: Intră în mașină și condu. Iar când ajungem (dacă ajungem) la destinație, ne-ar spune: Ați ajuns la destinație. Ce se întâmplă dacă la destinație ni s-ar cere, de exemplu: Condu mai departe.? De aceea, e justificat să li se precizeze elevilor în ce condiții se va produce performanța. Nu: Transcrie verbele din text., ci: Transcrie din text trei verbe la moduri diferite, relevante pentru acțiunile protagonistului.

Atitudini de dorit din partea cadrului didactic

Să se adreseze fiecărui elev, cunoscându-i numele; să asculte cu atenție ce spune fiecare elev; să se accepte pe sine așa cum este; să fie sincer cu elevii; să îi respecte, invitându-i astfel la o bună disciplină; să nu ia în mod personal lipsa răspunsurilor elevilor; să gândească pozitiv despre sine și despre elevi; să-și adapteze traseul pentru a oferi îndrumare; să explice până când toți elevii înțeleg; să ofere cât mai multe modalități de învățare.

Formula a celor 4A

Atenția – arătată elevilor sub forma unei ascultări active, empatică

Aprecieria – folosirea oricărui prilej pentru a valoriza elevii ce-și îndeplinesc sarcinile

Acceptarea – elevii trebuie să aibă posibilitatea de a fi ei înșiși, respectați pentru unicitatea lor

Aprobarea – reacție care ar trebui să fie promptă, ducând astfel la creșterea stimei de sine și la dorința de a fi mai performant pe viitor, pentru a nu dezamăgi, ci a confirma încrederea).

A lucra cu elevi motivați este un avantaj și pentru profesori. Nu întotdeauna e nevoie de mai mult; uneori e doar nevoie de altceva.

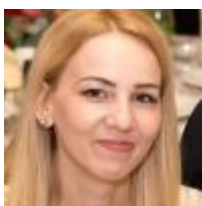
Bibliografie:

1. Arădăvoaice, Gheorghe, Motivația. Metode și tehnici de motivare, Ed. Antet
2. Boncu, Ștefan, Procese interpersonale, Ed. Institutul European, Iași, 2005
3. Fulger, Elena, Motivația învățării, Ed. Bibliotheca, Târgoviște, 2011
4. Hattie, John, Învățarea vizibilă. Ghid pentru profesori, Ed. Trei, București, 2014
5. Pânișoară, Georgeta, Pânișoară, Ion-Ovidiu, Motivarea eficientă. Ghid practic, Ed. Polirom, Iași, 2005
6. Roco, Mihaela, Creativitate și inteligență emoțională, Ed. Polirom, Iași, 2000.

(Auto)cunoașterea lectorului adolescent – o abordare freudiană

Cristiana Hâruța

Colegiul National Petru Rares Beclean



Viața adolescenților de astăzi se concentrează în jurul imperativului (auto)cunoașterii, de aceea, a le propune o abordare a textului literar din perspectiva psihanalizei lui Freud echivalează cu a-i ajuta să se (auto)definească, dar și să se apropie de opera literară. Astfel, din simpli cititori, ei se transformă în veritabili lectori.

Literatura și (auto)cunoașterea

(Dez)interesul elevilor față de literatură a devenit, din nefericire, o etichetă care se ține sau se vrea a fi ținută bine lipită de cel pe care se presupune că îl reprezintă. Ori, mulți sunt cei care știu și aprobă faptul că acest gen de etichetări ar trebui evitat, însă puțini acționează, preferând să ofere replici precum „*Tinerii din ziua de azi sunt interesați de tehnologie; pentru ei există doar smartphone-urile sau tableta*”. Întrebarea mea este: „*Și în ce scop le folosesc?*”; răspunsul e la îndemâna oricui: să discute cu prietenii, să găsească ușor și rapid informații de care au nevoie, să asculte muzică, să se joace sau să țină legătura cu familia. Dacă analizăm activitatea acestor tineri, ne putem da seama că aceasta este concentrată în jurul lecturii, mai bine spus al citirii (cel puțin). Cititul e nelipsit când vine vorba de tehnologie, așa că, poate, ar trebui să privim liceeni drept tineri neexperimentați, asemenea unui Harap-Alb, care au nevoie de îndrumarea noastră pentru a putea pași pe drumul inițierii în arta lecturii, depășind nivelul citirii.

Astfel că propunerea mea se concentrează în jurul ideii de a-l apropia de opera literară într-o manieră în care să-i simtă utilitatea; în acest fel, va ajunge să ceară el însuși texte în care să găsească ceea ce are nevoie (relaxare, evadare, consolare etc.), apropiindu-se, ca atare, de statutul de lector.

În linii mari, lucrarea de față aduce în prim-plan posibilitatea de a privi textul literar din prisma psihanalizei, obiectivul fiind acela de a ajuta adolescenții să înțeleagă anumite comportamente umane și, de ce nu, să se cunoască; și cum impactul autocunoașterii ține de pragmatism, iar adolescenții de azi au nevoie de acele „lucruri palpabile” pentru a se lăsa călăuziți într-o anumită direcție – să nu uităm că, pentru ei, încrederea în sine și în ceilalți constituie un subiect sensibil – o astfel de abordare pare a fi bine-venită.

(Auto)cunoașterea în stilul psihanalizei lui Freud

În scrierea „Dincolo de principiul plăcerii” (1920), părintele psihanalizei, Sigmund Freud, își prezintă teoria despre modelul structural al personalității, bazată pe diviziunile aparatului psihic: Id (Sinele/Se), Ego (Eul) și Superego (Supraeul); el consideră că acestea lucrează împreună pentru a produce toate comportamentele umane complexe, între ele existând, de asemenea, raporturi complexe: „*Am recunoscut tot mai clar că evenimentele istoriei omenirii, interacțiunile dintre natura omului, dezvoltarea culturii și acele precipitate ale trăirilor primordiale drept al căror reprezentant caută să se evidențieze, religia, sunt numai oglindirea conflictelor dinamice dintre Eu, Se și Supraeu, pe care psihanaliza le studiază la individ, aceleași procese, repetate pe o scenă mai mare*” (Freud, 2007: 203).

Idul sau Sinele/ Seul e acea parte a personalității prezentă încă de la naștere, care înglobează îndeosebi instinctele; această zonă arhaică ne ajută să ne satisfacem nevoile esențiale, bazându-se pe principiul plăcerii. Sinele nu are în vedere factorii externi; dorințele, pasiunile, emoțiile sunt singurele care contează pentru Se. O persoană cu un Sine prea puternic este inseparabil asociată cu mulțumirea de sine. Atunci când copilul conștientizează faptul că există și alte lucruri și persoane în jurul lui cu propriul lor Se, apare Egoul sau Eul. Concentrat în jurul principiului realității și fiind responsabil de partea rațională a personalității, Egoul încearcă să ne „educe” să nu fim impulsivi sau egoiști (așa cum ne-o cere Sinele) pentru că îi putem răni pe ceilalți. Dacă acest Eu este prea puternic, ne dovedim a fi extrem de raționali și eficienți, dar reci, distanți, poate chiar plictisitori. În același timp, Superegoul sau Supraeul de

dezvoltă datorită constrângerilor morale și etice venite din partea celor apropiați și reprezintă acea structură a personalității care ne dictează ce e corect sau greșit, bine sau rău. A avea un Supraeu prea puternic înseamnă a te simți vinovat tot timpul, ba chiar a avea o personalitate exagerat de „sfântă”. Dintre Sine, Eu și Supraeu, Eul este cel care salvează situația: e un mediator între Sine și Supraeu în așa manieră încât să satisfacă nevoile Seului, să nu îl supere pe Supraeu și, totuși, să ia în considerare realitatea fiecărei situații. E drept, sarcina Eului nu este una ușoară deloc, însă oamenii au supraviețuit, Felix a făcut același lucru, ceea ce înseamnă că, da, e greu, dar nu imposibil.

Psihanaliza lui Freud și eroul călinescian Felix

Felix... e un erou cu un caracter excepțional, un aparent alter ego al autorului însuși. Acesta parcurge una dintre etapele drumului înspre maturitate odată cu intrarea în casa din strada Antim; aici se înfiripă dragostea pentru Otilia – pură, platonică – care constituie, de altfel, un element-cheie în abordarea protagonistului din perspectiva psihanalizei freudiene. Propunerea unei astfel de abordări nu este una întâmplătoare, scrierea „Enigma Otiliei” de George Călinescu fiind privită drept roman de sinteză estetică; dincolo de a fi un roman realist, creat cu ajutorul a două metode de creație – balzacianismul și caragialismul -, acesta exemplifică sublimarea realității într-o „*imagine artistică cu evidente calități moderne, tema socială fiind adâncită prin fixarea unor tipuri psihologice cercetate analitic*” (Gavrila, 2003: 205). Mai mult, protagonistul călinescian este un tânăr preocupat de realizarea sa profesională, de cariera sa de medic, fiind înzestrat cu un spirit rațional, lucid, care amintește de condiția omului superior și, de ce nu, de intelectual lucid – erou al romanelor moderne. Deși întâmplările sunt relatate dintr-o perspectivă narativă obiectivă (specifică romanului realist), lectorul poate „simți” implicarea eroului în actul narării, semnificația personajului devenind și cea de martor al narațiunii.

Astfel, romanul se deschide cu imaginea tânărului Felix care, „la începutul lui iulie 1909” (Călinescu, 2001:11), străbate strada Antim pentru a ajunge la casa unchiului său, Costache Giurgiuveanu; indus în eroare de răspunsul bătrânului – „— Nu-nu-nu știu... nu-nu stă nimeni aici, nu cunosc...” -, acesta face apel la rememorare pentru a se asigura că nu a greșit adresa. Ca atare, primele trei capitole care prezintă sosirea și acomodarea eroului cu noua sa viață evidențiază tendința Supraeului de a-și face simțită prezența; oricând simte că nu are control asupra

situației în care se află, fiind cuprins de stări derutante (contrarierea datorată răspunsului unchiului său pus față în față cu certitudinea amintiri sau rușinea ce îl acaparează atunci când aude limbajul celor din casa lui Giurgiuveanu), Felix apelează la rațiune și legile morale în încercarea de a-și găsi echilibrul; cu alte cuvinte, deși Eul său pare a-și îndeplini sarcina, tendința eroului de a miza pe luciditate îi solicită Supraeul care dă naștere analizei lucide a evenimentelor la care ia parte acesta. Această înclinare este susținută și de unele adjective și adverbe utilizate: „blestematul”, „grozav”, „ridicola”. „*Cu îndoiala în suflet, însă hotărât, tânărul se întoarce înapoi și, după o scurtă codire, intră din nou în curte și în anticameră și trase de blestematul clopoțel*” (Călinescu, 2001: 16).

„*contrariat că nu vine nimeni să-i ia valiza din mână*” (Călinescu, 2001: 17).

„*rușinat de bruschețea expresiunii «mă-sa»*” (Călinescu, 2001: 19).

„*Îl supăra de altfel grozav ridicola valiză, pe care o trecuse în mâna stângă, neavând răgazul s-o așeze undeva.*” (Călinescu, 2001: 20).

„*examina mediul în care căzuse*” (Călinescu, 2001: 22).

„*Felix avu impulsivitatea, ca și cu prilejul prăjiturii, să declare că nu avea nevoie de nimic, însă i se păru absurd, deoarece neapărat trebuia să doarmă undeva.*” (Călinescu, 2001: 28).

„*Un simț de disciplină înăscut ferea pe Felix de excese*” (Călinescu, 2001: 62).

Din momentul în care eroul participă la întâlnirile cu Otilia și Pascalopol, iar experiența sa erotică începe să prindă contur, se pot remarca unele semnale ale Sinelui, anihilate însă de cele mai multe ori de către Supraeu; tendința lui Felix de a se refugia în odaia sa, încercarea eșuată de a o spiona pe Otilia, indispoziția din timpul șederii la moșia lui Pascalopol, insistența față de tânără pentru a-i vorbi și a o convinge să-i accepte iubirea denotă activizarea Sinelui; aceasta este deîndată redusă, poate chiar înlăturată prin trecerea protagonistului în cealaltă extremă, cea a Supraeului, care îl ajută să-și filtreze trăirile apelând la rațiune (renunță la urmărire, analizează programul pe care îl face Pascalopol, concluzionează că trebuie să fie bogat pentru a avea parte de iubirea Otiliei, decide că nu își poate declara dragostea în orice împrejurări). Totuși, Eul încearcă, din nou, să tempereze eroul în situațiile care permit acest lucru (Felix alege să îi scrie fetei pentru a-i declara iubirea și îi propune să îl accepte măcar în calitate de frate), ceea ce concură la restabilirea echilibrului în manifestările sale.

„*Felix plecă neobservat și se ascunse în odaia lui, fără a mai aștepta prăjiturile Aurichii*” (Călinescu, 2001: 71).

„*O ispită, mai tare decât el, îl îndemna s-o urmărească.*”

[...] Felix se rușină de ipotezele lui și, renunțând la urmărire, se întoarce înapoi” (Călinescu, 2001: 72). „Felix mulțumi, rezervându-și să se gândească, însă nu putu să nu remarce că Pascalopol îi făcea un program deosebit, izolat de al Otiliei. Asta îl indispușe.” (Călinescu, 2001: 92).

„Acesta [Pascalopol] părea să râdă foarte voios și-și apropia pe cât putea în mers obrazul lui de al fetei. Felix simți o mare ciudă” (Călinescu, 2001: 92).

„M-am obișnuit cu tine și încep să mă tem că voi rămâne iarăși singur” (Călinescu, 2001: 97).

„- Va să zică, cugetă tare Felix, ca să fiu iubit, va trebui neapărat să devin bogat?” (Călinescu, 2001: 99).

„— Otilia, se exaltă Felix, fac pentru tine tot ce-mi spui. Știi că am oarecare venit, o casă, vei fi... sora mea, dacă vrei așa.” (Călinescu, 2001: 106).

„Lui Felix i se păru ridicol să facă o declarație în asemenea împrejurări.” (Călinescu, 2001: 121).

„Neîndrăznind să înfrunte oral pe Otilia, se decise să-i scrie.” (Călinescu, 2001: 122).

„— Otilio, nu te juca cu mine, spune-mi, mă iubești?” (Călinescu, 2001: 126).

„— Vreau să-ți vorbesc neapărat, trebuie.

— Nu ești cuminte deloc, ai să-mi vorbești mâine.

— Acum, acum! insistă Felix, împingând ușa.

— Otilia, nu se poate, nu se poate fără tine. Te aștept cât vrei tu, voi tăcea, voi face tot ce-mi spui tu, te voi apăra, dar lasă-mă să te iubesc.” (Călinescu, 2001: 126-127)

„— Ce-ai zice tu, Otilia, spuse Felix, dacă aș renunța deocamdată la facultate și mi-aș găsi un post?” (Călinescu, 2001: 169).

Totodată, activitatea lui Felix din cadrul facultății și al spitalului relevă acel Sine ascuns care își face simțită prezența arareori, în momente de încordare, pentru un timp scurt; mai precis, atitudinea colegilor de aparentă nepăsare față de succesul și străduința sa trezește ura în sufletul eroului.

„Toți colegii lui nu-i remarcă niciun merit, păreau insensibili. Nu urmăreau și ei aceleași scopuri, nu credeau ca și el în valoarea culturii? [...] Urî în clipa aceea cu pasiune pe toți colegii.” (Călinescu, 2001: 201)

Sinele personajului se manifestă cu o intensitate slabă, în același timp, și în împrejurările întâlnirilor cu Georgeta; nu îi convine atunci când aude despre posibilitatea căsătoririi acesteia cu Titi, simțindu-se atât umilit, cât și gelos, deși el însăși își recunoaște răceala cu care o tratează: „și-și dădea seama că răceala lui e jignitoare pentru o femeie care mersese atât de departe” (Călinescu, 2001: 213). Egoismul și orgoliul de care dă dovadă apar și în privința Otiliei, pe care ar fi vrut-o numai pentru el: „Ar fi vrut-o pe Otilia călugărită, refuzându-se tuturor” (Călinescu, 2001: 255), gelozia fiindu-i iarăși accentuată atunci când discută

cu Pascalopol despre sentimentele moșierului față de tânăra cochetă: „Însă Felix era întunecat dintr-o obscură gelozie” (Călinescu, 2001: 343).

De altfel, Supraeul protagonistului pare să aibă câștig de cauză, aspect ce reiese din descrierea punctului său de vedere asupra relației cu o femeie; Felix pledează în favoarea discuției despre femei, a urmăririi în permanență a unui demers prestabilit și a existenței femeii în calitate de susținător al său. Elocventă în acest sens este și caracterizarea directă realizată eroului de către Weissmann: „Ești un escroc al logicii” (Călinescu, 2001: 263).

„Felix simțea, mai mult decât nevoia fiziologică și psihologică de a avea femei și de a le iubi, necesitatea de a discuta despre femei, de a-și găsi un punct de vedere metafizic, în care să-și ordoneze viața sentimentală.” (Călinescu, 2001: 257).

„Tot sufletul lui, voluntar și idealist, trăia în temeiul unui program, niciodată mulțumit cu prezentul.” (Călinescu, 2001: 337).

„— Atunci tu, Felix, ții mai mult la cariera ta decât la dragoste. Ce rol ar juca femeia în existența ta?

— Femeia o înțeleg ca tovarășă a aspirațiilor mele, ca un scop în același timp al tuturor eforturilor.” (Călinescu, 2001: 449).

„— Felix, gândește-te bine și apoi răspunde-mi. Dacă o fată ți-ar spune: am gust să cutreier lumea cu tine, să fac cele mai fantastice meserii, să ajungem dansatori în Mexic, ți-ai lăsa, iubind-o, rosturile tale, ai renunța la cariera ta, la studiile tale?

Tânărul o privi mirat:

— E cineva, zise el, care să-mi ceară, cu tot dinadinsul, așa ceva?

— Nu, Felix. Am pus și eu o întrebare nebună.” (Călinescu, 2001: 481-482).

Înspre finalul romanului, însă, Eul lui Felix își face simțită prezența, ilustrative în acest sens fiind câteva reflecții ale eroului-martor asupra modului în care a (re)acționat; acesta se arată a fi nemulțumit de orgoliul de care a dat dovadă deseori, fapt pentru care își propune să fie ambițios, își conștientizează egoismul ce i-a determinat răceala din atitudine și chiar lupta dintre impulsuri și rațiune. Singurul moment în care Eul e lăsat să-și ducă la bună îndeplinire misiunea este prezentat într-o secvență narativă din ultimul capitol al romanului în care Felix își dă frâu liber sentimentelor și se comportă asemeni unui îndrăgostit („Felix luă pe Otilia în brațe și o năpădi cu sărutări, o învărti prin odaie, o puse la loc, o bombardă din nou cu sărutări, în vreme ce fata își apăra obrazii cu amândouă palmele.” (Călinescu, 2001: 447)). „«Voi căuta să fiu bun cu toată lumea și modest, și să-mi fac o educație de om. Voi fi ambițios, nu orgolios.»”

(Călinescu, 2001: 264).

„Fusesse un înfumurat egoist, mulțumit că are o stare, necunoscând nici o mizerie, purtându-se cu lumea rece.” (Călinescu, 2001: 264).

„Era însă nemulțumit de el însuși, de această luptă lăuntrică între impulsurile momentane și nevoia congenitală de a-și face un program în viață.” (Călinescu, 2001: 267).

Felix sunt EU

După cum se poate remarca, demersul propus se vrea a fi acel „altceva” care are menirea de a trezi interesul elevului, scoțându-l din ceea ce numim „ordinar”. Tânărul licean se poate regăsi în tânărul Felix; ori, poate identifica pe cineva apropiat sau chiar pe modelul său. În orice caz, având o viziune de ansamblu asupra personalității individului lucid și a manierei în care îi afectează deciziile, comportamentul, atitudinea, viața în general, are posibilitatea de a se corecta, de a aduce schimbările necesare care îl pot echilibra, asigurându-i succesul.

Bineînțeles, nu uităm faptul că trebuie avută în vedere programa școlară, alături de pregătirea adolescentului pentru examenul de bacalaureat; citatele extrase pentru a realiza abordarea psihanalitică sunt de bun augur atunci când ținem cont, de pildă, de eseul ce vizează particularitățile de construcție a personajului. Totodată, elevul nu se simte constrâns să participe la activitatea de predare-învățare din veșnicul (lait)motiv al examenului, ceea ce contează enorm, întrucât țelul nostru este cel de a le demonstra că învață pentru ei înșiși, pentru formarea lor și nu de dragul unei evaluări sau a purei informări.

Bibliografia operei:

Călinescu, George, „Enigma Otiliei”, Editura Litera Internațional, București-Chișinău, 2001.

Sigmund Freud, post-scriptum la „Autobiografie”, „Opere”, vol. 16 („Viața mea și psihanaliza”), Editura Trei, București, 2007.

Bibliografie critică/ selectivă:

Gavrilă, Camelia; Doboș, Mihaela, „Compendiu de teorie și critică literară. Repere pentru bacalaureat”, Editura Polirom, Iași, 2003.

Locul culturii în cadrul orelor de limbi străine

Georgiana Savescu

Colegiul National Octavian Goga, Sibiu



Limba devine aproape lipsită de folos dacă nu are o dimensiune și o relevanță culturală. Și, cu toate acestea, conceptul predării culturii la ora de limbi străine rămâne unul eluziv. Deși în breasla noastră este acceptat faptul ca limba înseamnă și cultură, nu există un consens în ceea ce privește ce și cu atât mai puțin cum să o predăm. Spre deosebire de gramatică și vocabular, care au un conținut concret, cultura este fluidă, amorfă și dificil de definit. Un prim pas îl reprezintă stabilirea relațiilor dintre limbă și cultură și înțelegerea interdependenței dintre acestea.

Cultura se află peste tot în jurul nostru, dar, mai ales în interiorul ființei noastre. Ca ființe umane, aparținând unui anume mediu cultural, suntem condiționați de aceasta în tot ceea ce facem, suntem și avem. Fiecare dintre noi suntem, într-un fel sau altul, construiți cultural, însemnând că majoritatea valorilor și scopurilor noastre au o dimensiune culturală. Ca urmare, trebuie să îi dăm culturii rolul de drept în viața și în educația noastră.

Deseori, avem tendința de a nu acorda culturii importanța cuvenită – ar trebui, însă, să o facem, deoarece cultura este asemeni unui iceberg, doar 10% fiind vizibil, în timp ce restul de 90% este ascuns și trebuie descoperit. De aceea, profesorul trebuie să facă eforturi susținute pentru a insufla elevilor dorința de studiu și apetitul pentru cultură. Studiul culturii are multiple valențe și dezvoltă abilități de viață esențiale secolului XXI, toleranța și acceptarea fiind printre ele.

Cultura este o parte integrantă a predării limbilor străine, nu numai la clasele de studiu în regim bilingv, unde se constituie într-un curs opțional separat dedicat claselor a XI-a și a XII-a, dar și la restul claselor, pe parcursul orelor de curs, pentru a asigura diversitatea și calitatea actului educațional.

Ideea că predarea limbilor străine are o dimensiune culturală nu este una nouă. În istoria predării limbilor străine s-au stabilit conexiuni între limbă și cultură, iar în era noastră se așteaptă ca profesorii de limbi străine să integreze în procesul instructiv-educativ componente culturale. Structura limbii și felul în care este folosită reflectă normele și valorile membrilor unei culturi. De asemenea, determină felul în care aceste norme și valori sunt împărtășite deoarece limba este mijlocul prin care se transmite cultura. Fie

că este predată separat, prin intermediul unui curs opțional, fie că o predăm integrat cursului de limbă propriu-zis, cultura este parte a limbii, a prezentului și trecutului nostru.

În cadrul orelor de limbi străine, engleză cu precădere, ne aplecăm asupra culturii și civilizației anglofone. Ne referim aici la bagajul cultural al țărilor vorbitoare de limbă engleză, pornind de la cele de referință precum Regatul Unit al Marii Britanii și Irlandei de Nord sau Statele Unite ale Americii și ajungând la cele în care limba engleză este una din limbile oficiale (India, Canada etc.). Moștenirea fostului imperiu britanic s-a făcut simțită asupra unor vaste teritorii din întreaga lume, și atunci e relevant pentru toți cei care învață astăzi engleza ca limbă străină să o înțeleagă în contextul cultural care a generat-o. Astfel, predarea limbii engleze capătă un înțeles complet numai prin referirea la valorile, obiceiurile, atitudinile și comportamentele popoarelor care o vorbesc. Toate aceste aspecte îi ajută pe vorbitorii non-nativi să înțeleagă mai bine structurile limbii pe care o studiază. Cercetătorii în domeniu sunt de acord că o componentă esențială a culturii o reprezintă comunicarea interculturală. De aceea în predarea limbilor străine cultura este un element cheie. Învățăm o limbă pentru a putea comunica, pentru a funcționa într-un spațiu cultural dat, pentru a duce la îndeplinire sarcini într-un context cultural.

Pornind de la general la particular și ajungând în spațiul și timpul restrâns al clasei de elevi, cum anume putem încerca să aducem cultura la îndemâna elevilor prin limbă?

Fie că exersăm competențe individuale (scris, vorbit, citit, ascultat) sau integrate, cultura va fi mereu în fundal, dând demersului nostru un conținut plin de semnificație. Putem alege texte și fragmente de texte relevante din punct de vedere cultural. Același lucru îl putem face cu pasajele de audiat, întrucât mediul online oferă o gamă variată de surse care pot fi descărcate în acest sens (personal, am găsit și utilizat o multitudine de *podcast*-uri despre Scoția, Irlanda, Australia, etc). De asemenea exercițiile de vocabular pot fi alese în așa fel încât să fie relevante pentru cultură din punct de vedere al conținutului, sau ideile și temele pentru discuții și dezbateri la clasă pot avea ca punct de plecare mesaje culturale. Putem cere elevilor noștri să cerceteze anumite aspecte culturale și să realizeze proiecte de grup ulterior sau să își argumenteze păreri și opinii în scris, cu referire bineînțeles la valori și atitudini culturale care ne apropie și ne despart de cultura anglofonă. Cert este că printr-o astfel de abordare a limbii elevii învață din

școală că diferențele culturale ne apropie, nu ne dezbină, că a cunoaște alte culturi nu numai limbi este un plus valoare pentru fiecare dintre noi în secolul globalizării.

Limba și cultura sunt două entități inseparabile. Învățarea unei limbi presupune învățarea unei culturi și viceversa. Pentru a comunica cu succes, este necesar să asociem limbii alte comportamente determinate cultural. În caz contrar, avem de a face cu învățare de suprafață, lipsită de sens, substrat și durabilitate.



iTeach: EXPERIENȚE DIDACTICE

ISSN 2247 – 966X

Editor: TEHNE- Centrul pentru Inovare în Educație

Pagina Revistei: www.iteach.ro/experiencedidactice